



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS ATRAVÉS DE CONTOS DE FADAS:
UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS**

RAIANNE LEITE DINIZ

JOÃO PESSOA
2017

RAIANNE LEITE DINIZ

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS ATRAVÉS DE CONTOS DE FADAS:
UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção do título de Licenciada
em Letras-Inglês.

Orientadora: Profa. Ma. Jailine Mayara Sousa
de Farias

JOÃO PESSOA

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Diniz, Raianne Leite.

O ensino-aprendizagem de inglês através de contos de fadas: uma análise de produções textuais do ensino fundamental no subprojeto Pibid Letras-Inglês à luz dos multiletramentos/ Raianne Leite Diniz. - João Pessoa, 2017.
39 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras /Inglês) – Universidade Federal da Paraíba
- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Ms. Jailine Mayara Sousa de Farias

1. Ensino-aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Contos de fada.
Multiletramentos. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 811

RAIANNE LEITE DINIZ

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS ATRAVÉS DE CONTOS DE
FADAS: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS À LUZ DOS
MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras-Inglês.

João Pessoa, 22 de Novembro de 2017.

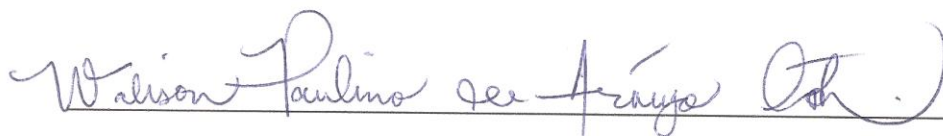
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Jailine Mayara Sousa de Farias (UFPB)
Orientadora



Profa. Dr. Angélica Araújo de Melo Maia (UFPB)
Examinadora



Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB)
Examinador

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se preocupam com a educação do nosso país e se interessam pela língua inglesa, pelo mundo encantado dos contos de fada e pela subjetividade humana.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente à minha orientadora (e atual coordenadora do Pibid de Letras-Inglês), Jailine, pela sua disposição, comprometimento, dedicação e cuidado em me acompanhar no andamento deste trabalho. Seus apontamentos e sugestões foram essenciais para uma melhor compreensão do que eu estava escrevendo, além da sua paciência e assertividade durante todo o processo que desencadeou no resultado final deste trabalho. Agradeço também à professora Angélica e ao professor Walison por terem aceito meu convite em fazer parte da banca examinadora.

Gostaria de tecer alguns agradecimentos às professoras Maura e Angélica, que me acompanharam durante o curso, mas especialmente porque foram minhas coordenadoras e as pioneiras em liderar um projeto de extrema relevância para a nossa formação acadêmica como o Pibid de Letras-Inglês. Ter feito parte do Pibid me fez enxergar o curso de Letras-Inglês com outros olhos. É como se antes dele eu não visse sentido acadêmico profissional no curso, pois, como uma recém graduada em Psicologia, a língua inglesa apenas ocupava um espaço de admiração na minha vida. Mas, como a vida tem lá suas surpresas, ao término da minha primeira formação passei a me dedicar exclusivamente à segunda. E é com bastante gratidão que termino mais um ciclo da minha vida para abrir caminhos para outros que estão por vir.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, gostaria de registrar todo o seu incentivo, apoio e motivação a mim dedicado. Sem ela e a presença de algo superior que nos rege eu não teria conseguido chegar até o final de mais um ciclo, pois há coisas e pessoas que nos acometem e nos põem pra baixo a ponto de nos fazer desistir de uma longa caminhada percorrida durante anos. Mas a vida sempre encontra um jeito para as coisas darem certo, seja através de situações repentinas que nos acontece e nos motivam, seja através de pessoas até então pouco chegadas que demonstram uma capacidade profunda de empatia iluminando o nosso dia, seja através de amigos que reaparecem depois de anos comprovando o verdadeiro sentido da amizade.

Por último, mas não menos importante, gostaria também de agradecer aos meus colegas da Licenciatura, aqueles com quem desenvolvi uma relação mais próxima e aqueles com quem não tive muita aproximação por questões de autopreservação, pois o lado bom do egocentrismo e da cobiça é que eles podem nos levar a uma melhor compreensão do mundo e de nós mesmos, então o lado positivo sempre acaba se sobressaindo.

Obrigada a todos os professores, colegas, amigos e familiares por tudo!

RESUMO

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas tem se mostrado cada vez mais desafiador para o professor educador, que se depara, frequentemente, com alunos desmotivados para aprender uma língua estrangeira (LE). Em virtude desse cenário de desesperança e de tanta negatividade, e considerando as orientações nacionais e estaduais para o ensino de LE no ensino fundamental, surgiu o interesse por desenvolver, no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) - Subprojeto Letras-Inglês da UFPB, uma sequência de aulas para o ensino-aprendizagem do inglês através de contos de fadas, aplicada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB. A partir dessa experiência, cuja culminância foi a produção e apresentação de contos de fada pelos alunos, o presente trabalho tem como foco a análise de tais produções textuais desenvolvidas pelos estudantes da escola atendida pelo projeto, à luz dos conceitos propostos pela pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003). Destaca-se, ainda, o caráter multimodal das aulas aplicadas a partir do gênero textual conto de fada e dos recursos verbais e não verbais mobilizados nas produções dos alunos, e estabelece um paralelo com as orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais (BRASIL, 1998; MEDRADO & DOURADO, 2015). A análise das produções textuais dos alunos se deu a partir da identificação de temas e simbolismos mais marcantes nos contos produzidos e de como os alunos ressignificaram o que foi disponibilizado a eles durante as aulas para dar sentido à aprendizagem e a aspectos de suas vidas e identidades. A partir de conceitos-chave da pedagogia dos multiletramentos, as produções analisadas revelaram o uso e articulação de recursos verbais e não-verbais para produção de sentido, constituindo-se, portanto, elementos de grande potencial para evidenciar e promover o engajamento discursivo dos alunos na língua inglesa, utilizada como forma de expressão, fortalecendo processos de inclusão e de posicionamento crítico dos alunos frente a temas importantes para sua formação e educação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Contos de fada. Multiletramentos.

ABSTRACT

The English language teaching in public schools has been increasingly challenging for teachers, who often deal with students who are not motivated to learn a foreign language (FL). This reality of hopelessness and so much negativity, and the national and state guidelines for FL teaching in elementary schools, motivated the development, within the context of the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID/UFPB-Letras-Inglês/CAPES), of a sequence of lessons for the teaching-learning of English through fairy tales, implemented at a public elementary school in João Pessoa-PB. Based on this experience, which finished with the production and presentation of fairy tales by the students, this present work focuses on the analysis of such textual productions developed by the students of the school attended by the Pibid project, based on the concepts proposed by the pedagogy of multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003). It is also important to highlight the multimodal aspects of the classes, the focus on the textual genre fairy tale, and the verbal and non-verbal resources mobilized in students' productions, in parallel with the orientations of the official documents, such as the National Curricular Parameters (BRAZIL, 1998; MEDRADO & DOURADO, 2015). The analysis of the students' textual productions was based on the identification of the most important themes and symbolisms present in the stories and how the students redesigned what was available to them during the lessons, to give meaning to their learning and some aspects of their lives and identities. Based on the key concepts of the pedagogy of multiliteracies, the analyzed productions revealed the use and articulation of verbal and non-verbal resources for meaning making, constituting, therefore, elements of great potential to show and promote students' discursive engagement in the English language, used as a form of expression, strengthening processes of inclusion and critical thinking of students in relation to important themes for their education.

Keywords: Teaching-learning. English language. Fairy tales. Multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceitos derivados do <i>design</i>	20
----------	--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Slide da primeira etapa da SD desenvolvido pelos bolsistas do Pibid	24
Figura 2	Love Proibido	28
Figura 3	Julie e o Amuleto do Dragão	30
Figura 4	Girl Suicide	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 Os gêneros textuais e o ensino de LI	15
1. 2 (Multi)Letramentos e multimodos de ensinar e aprender inglês	16
1.3 Os contos de fada nas aulas de LI.....	21
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 Contexto da pesquisa e coleta de dados.....	23
3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS	35
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Diante do atual cenário de incertezas, novas demandas no contexto educacional, desmotivação, bem como de falta de investimentos adequados, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas tem sido cada vez mais desafiador para o professor educador, que se depara com salas de aula desmotivadas que, muitas vezes, não veem sentido no aprendizado de uma língua estrangeira.

Com o intuito de orientar o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada e significativa, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais recomendam que as propostas de ensino estejam alinhadas às necessidades dos alunos, destacando o ensino das línguas estrangeiras no contexto da transversalidade, incorporando questões de relevância social, política e econômica.

Além disso, estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais, bem como da perspectiva dos multiletramentos chamam atenção para a importância de uma prática a partir do qual o professor, através do processo de mediação, proporcione ao aluno uma interação na e pela linguagem, de modo a construir e produzir sentidos por meio da experiência com a língua estrangeira em sala de aula, ressignificando os novos sentidos que foram propostos através da prática pedagógica.

Tomando como base tais pressupostos e a necessidade de aproximar o ensino da realidade dos alunos, motivando-os e engajando-os, o presente trabalho irá partir de uma experiência do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid) – Subprojeto Letras-Inglês¹ da Universidade Federal da Paraíba quanto ao desenvolvimento de um projeto pedagógico intitulado *Fairy Tales*, que culminou com a produção de contos de fadas.

O projeto foi desenvolvido numa escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de João Pessoa, onde a autora atua como bolsista do Pibid desde 2015. A partir desse trabalho desempenhado pelo Pibid de Letras-Inglês, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco o ensino-aprendizagem de inglês através de contos de fadas, a partir da análise de produções textuais desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental. Enquanto bolsista e autora deste trabalho, observei que, diante de tanta negatividade presente na escola, especialmente situações envolvendo casos de violência, o planejamento de aulas tomando como base contos de fada com os quais os alunos já têm

¹ O Subprojeto Letras-Inglês (edital nº 61/2013) do Campus I de João Pessoa atua desde o ano de 2014 em escolas públicas do ensino fundamental e médio com o objetivo de aproximar professores em formação da realidade escolar, conectando a universidade e a realidade das escolas parceiras.

familiaridade, pareceu aproximá-los e despertar um senso de esperança para o futuro perante à dura realidade em que os alunos vivem diariamente, acabando por motivá-los nas aulas de língua inglesa.

Em virtude dessa desmotivação e desesperança dos alunos durante as aulas de língua inglesa (uma das razões pela qual surgiu o interesse por esta pesquisa), a utilização do gênero textual contos de fada enquanto instrumento de ensino serviu de suporte pedagógico para que os alunos pudessem aprender a língua estrangeira e refletir acerca de suas práticas através das *fairy tales* produzidas por eles, pois o trabalho com contos de fada nas aulas de inglês proporciona ao aluno a capacidade de dialogar simultaneamente com o concreto e o abstrato pelo uso de uma linguagem estritamente simbólica, ao passo que as narrativas se renascem a cada nova versão criada. Ou seja, as práticas diversificadas com o gênero textual conto de fadas criam um ambiente propício à liberação da imaginação e desenvolvimento da criatividade do aluno.

Partindo disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar, tomando como base as produções textuais desenvolvidas pelos alunos na sequência de aulas analisadas à luz de conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, como se deu o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a partir dos elementos envolvidos na produção de sentido pelos alunos através do gênero textual conto de fada.

Busca-se analisar ainda o nível de engajamento dos alunos com a proposta do projeto na elaboração das produções textuais, destacar aspectos psicológicos e sociais que os alunos levaram em consideração na construção dos seus próprios contos de fada, identificar o conhecimento linguístico dos alunos através das produções textuais e verificar, a partir da utilização do vocabulário, a adequação e a coerência das produções à estrutura do gênero proposto, adaptado pelos alunos para dar sentido às suas próprias realidades.

Dessa forma, o presente trabalho iniciará com uma revisão da literatura dos principais conceitos e teorias que serviram de base para a análise das produções selecionadas para, em seguida, apresentar algumas considerações metodológicas sobre o contexto da pesquisa, a coleta de dados, bem como a contextualização da ação pedagógica desenvolvida pelos bolsistas na escola para, finalmente, analisar, à luz das teorias e pressupostos apresentados, os contos de fada produzidos pelos alunos. Por fim, serão feitas as considerações finais da pesquisa e as últimas reflexões acerca do trabalho desenvolvido.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas aulas de língua inglesa da maioria das escolas da rede pública de ensino encontramos alunos desmotivados para aprender um novo idioma. Muitos alunos questionam o porquê de aprender uma língua estrangeira, se mal dominam a norma padrão/culta de sua própria língua materna (LEFFA, 1999). É quase que unânime esse tipo de questionamento. O Brasil determinou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a inserção em seu currículo escolar do ensino obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atualmente 6º ano), mas, em virtude do processo de globalização, bem como da posição política, econômica e cultural associada à língua inglesa, esta ocupa local hegemônico no currículo escolar brasileiro.

Assim, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), fica estabelecido no § 5º do Art. 26 do documento a necessidade do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental: "...será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

No intuito de fornecer diretrizes e orientações para o ensino de língua estrangeira (LE) estabelecido pela LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras baseiam seus objetivos em propostas de um ensino contextualizado, alinhado com o mundo, com as necessidades dos alunos de modo que seja significativo para eles, destacando o ensino das línguas estrangeiras no contexto da transversalidade e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o combate ao uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Conforme previsto pelos PCNs:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Mas, afinal, o que é língua? Considerada como uma manifestação da linguagem, a língua não pode ser definida apenas como um código linguístico de signos onde se transmitem mensagens através de um falante. É importante entender e reconhecer a língua como prática social, através da qual os sujeitos são e agem no mundo, como parte de uma atividade cognitiva construída sócio-historicamente (DOURADO & MEDRADO, 2015).

Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, o uso da linguagem é essencialmente determinado por sua natureza sociointeracional, visto que todo significado é dialógico e tem uma natureza social. Assim, os significados construídos em interação com o mundo social refletem visões de mundo, crenças e ideologias intrínsecas aos processos de uso da linguagem.

Nesse sentido, o documento prevê:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (BRASIL, 1998, p. 37).

Diante desse processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante salientar que uma prática de ensino voltada para o desencadeamento dos processos internos de aquisição de linguagem e de natureza sociointeracional deve ser objetivo principal do trabalho do professor, enquanto principal mediador do processo de aprendizagem do seu aluno.

Como toda atividade humana acontece **na** e **pela** linguagem, o professor precisa utilizar meios adequados para que seu aluno aprenda. Para tanto, os PCNs defendem o texto como uma unidade de ensino. Mas para que um texto cumpra seu papel comunicativo na sala de aula, o professor deve observar se há alguma relevância social no seu uso, ou seja, se o texto contribui para a formação de opinião e construção de visão de mundo do seu aluno em relação ao tema tratado, pois, segundo os PCNs:

a temática de um texto sem relevância social, em detrimento a um texto que problematize questões que se vivenciam no mundo social, por exemplo, a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia ou opção sexual, não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente (BRASIL *apud* DOURADO & MEDRADO, 2015, p. 44-45).

Os textos que circulam na sociedade e que atendem às demandas diárias do ser humano, cumprindo seu propósito comunicativo em diversas esferas de atividade, constituem os gêneros textuais, que devem ser o ponto de partida nas aulas de LE.

1.1 Os gêneros textuais e o ensino de LI

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são instrumentos de grande relevância a serem utilizados na prática de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois representam objetos de ensino a serem utilizados pelo professor. Para eles, “toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 apud FERRARINI, 2009).

Marcuschi (2005 apud FERRARINI, 2009) concebe os gêneros como “[...] formas sociais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]”. Nesse sentido, o uso do gênero (textual) como instrumento para a aprendizagem envolve tanto as representações do agente produtor (aluno) sobre a situação de ação (texto), quanto os conhecimentos que possui sobre a língua em questão (no nosso caso o inglês). Dessa forma, o texto escrito seria o produto final desse processo (MACHADO, 2000 apud FERRARINI, 2009), e o professor, enquanto mediador, o principal responsável pelo trabalho com gêneros dentro da sala de aula.

A visão sociointeracional da aprendizagem adotada nos PCNs defende a interação entre professor-aluno e aluno-aluno como lugar de construção e produção de sentidos para as experiências vividas na língua estrangeira em sala de aula (DOURADO & MEDRADO, 2015).

É nesse sentido que o ato de ensinar e, principalmente, de aprender uma língua estrangeira, desperta vários processos internos de desenvolvimento, os quais funcionam apenas quando o aluno interage em seu ambiente de convívio (Vygotsky, 1978). Em outras palavras, todo aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que o aluno desenvolve seu intelecto dentro (e a partir) da troca de conhecimento com aqueles com quem interage, sendo uma via de mão dupla.

Esse processo de ensino-aprendizagem pode ser melhor compreendido quando remetido ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1978). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade que a criança detém em resolver problemas de maneira independente (sozinha), e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado pela capacidade em solucionar problemas com ajuda

de um mediador. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. No contexto escolar, e mais próximo ao aluno, o mediador entre a criança e o mundo responsável por esse processo seria então o professor.

Como um dos principais responsáveis pela mediação entre o aluno e a aprendizagem, cabe ao professor considerar como a contemporaneidade tem mudado os alunos, as salas de aula, a comunicação, e como devem ser pautadas suas escolhas de métodos de ensino considerando todas as mudanças tecnológicas, sociais e pedagógicas do mundo moderno para que sua prática seja significativa e mais coerente com a nova realidade do ensino.

1. 2 (Multi)Letramentos e multimodos de ensinar e aprender inglês

Em decorrência do processo de globalização e à medida que a tecnologia se faz cada vez mais presente na vida das pessoas, a educação acaba por ser influenciada por essa nova realidade e, conseqüentemente, o ensino do inglês como LE também (DUBOC, 2013).

O professor enquanto um dos principais responsáveis pela aprendizagem do aluno precisa, então, ser um dos principais motivadores também na hora do aluno aprender. Por isso, o uso de ferramentas multimodais que proporcionem aulas mais dinâmicas e lúdicas são extremamente importantes para que o processo de aprendizagem e aquisição da língua inglesa aconteça, pois a linguagem (verbal) não pode ser entendida como um fenômeno isolado, visto que os diferentes recursos (multimodais) interagem na e para a produção de sentidos.

Nos PCNs, fica clara a importância do uso de recursos multimodais para a aprendizagem nas aulas de língua estrangeira:

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 87).

Durante muito tempo, de acordo com Carvalho (2014), foi dada ênfase à linguagem verbal; os estudos linguísticos e as pesquisas concentravam-se apenas na fala e na escrita. Essa visão reducionista da linguagem leva-nos a negar as múltiplas mudanças que vêm ocorrendo na pós-modernidade do mundo globalizado com as novas mídias e tecnologias, tecnologias estas que chegaram para reconfigurar formas modernas de distribuição digital da

linguagem através da multimodalidade. O mundo preto e branco foi deixado de lado passando a dar margem à cores, imagens, sons e movimentos aos discursos multimodais.

Os pioneiros nos estudos acerca da multimodalidade foram Kress & Van Leeuwen (1996). As mudanças ocorridas na configuração dos textos contemporâneos em decorrência do avanço tecnológico deram visibilidade cada vez mais a diferentes semioses envolvidas no processo de construção de sentidos enquanto formas de representação utilizadas na construção de uma mensagem, dentre elas: imagens, áudios, vídeos, palavras, cores, formato, disposição da grafia, gestos, olhares, etc.

Tendo isso em mente, temos a emergência de gêneros cada vez mais multimodais, como gráficos, hipertextos, tirinhas, textos literários, etc. Dessa maneira, a multimodalidade presente nos textos passa a abranger mais do que nunca amplos contextos e situações da ação humana.

Trabalhar com os textos multimodais nas práticas de sala de aula é muito importante para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos alunos, pois eles trazem de seu contexto fora da escola muito dessas práticas. Ou seja, o que os alunos vivenciam fora do ambiente escolar acaba refletindo, muitas vezes, diretamente nas práticas realizadas dentro de sala de aula, mas, infelizmente, terminam por ser ignoradas pelo contexto escolar.

Para Jewitt (2008, p. 242), dentro da sala de aula "o foco está na multimodalidade, nas representações e nos potenciais de aprendizagem dos materiais de ensino e os modos com os quais os professores e estudantes ativam esses textos através da sua interação em sala de aula".

Ter uma prática voltada para essa ativação de textos através de uma interação em sala de aula por meio da multimodalidade, como foi citado anteriormente, é algo muito relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, vale considerar que a vivência de cada aluno nesse processo de escrita é fruto da interação com os meios nos quais interage.

Pensando a aprendizagem do aluno enquanto uma via de mão dupla, onde o que é vivenciado fora da escola enriquece seu aprendizado e o que é aprendido dentro dela se reflete na sua vida lá fora, as salas de aula de língua inglesa, precisam, portanto, abrir suas portas para a diversidade de formas de construção de sentidos, indo além da mera busca pelo desenvolvimento da competência linguística do aluno para decodificação de textos em LI.

Essa última é uma noção limitada do que seja realmente letramento, mas que ainda se faz muito presente nas salas de aula de LI. Há muitos alunos que acreditam que obter competência meramente linguística os tornam "letrados" e capazes de desenvolver boa escrita e fluência na oralidade em uma língua estrangeira.

Para tanto, cabe aqui um adendo a dois conceitos de letramento definido por Street (1984 apud MATTOS, 2014): o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo* focaliza os aspectos técnicos do letramento, cujo conhecimento é mais individual, objetivo e homogêneo, estabelecendo divisão entre a oralidade e a escrita independentemente do contexto social. Por outro lado, o *modelo ideológico* considera as práticas de letramento intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e ideológicas, voltadas para a colaboração, subjetividade e heterogeneidade. É um conceito que parte da premissa de que ler constitui uma prática social, pois a construção de sentidos se dá a partir das condições sócio-históricas do sujeito leitor. Assim, no processo de construção de sentidos, é preciso ir além da letra, incluindo o contexto sociocultural, histórico e os elementos envolvidos nas práticas de linguagem de que os sujeitos participam.

O que passou-se a conceituar como novos letramentos constitui-se como um conjunto de teorias que se voltam para entender as novas formas de produzir conhecimento, de produzir sentido em meio às novas fontes de tecnologia.

Shor (1999 apud DUBOC, 2015) afirma que o letramento (crítico) possibilita ao aluno compreender melhor sua construção sócio-histórica, permitindo, ou até mesmo aumentando, as chances da transformação de sua situação se assim ele desejar, o que faz do aluno um sujeito ativo e reflexivo.

A pedagogia dos multiletramentos do *New London Group* (NLG, 1996), enquanto abordagem pedagógica disponível aos professores, surgiu para orientar as práticas pedagógicas em torno de práticas sociais, culturais e da diversidade de contextos e formas de representação do conhecimento com os alunos em sala de aula.

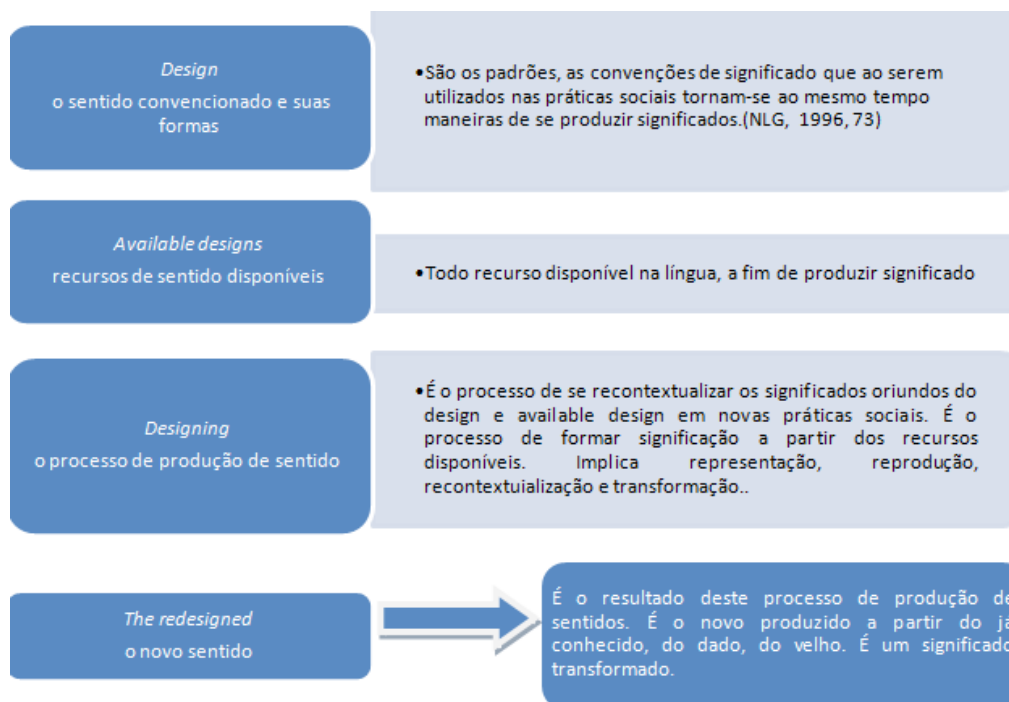
Sendo assim, o NLG construiu uma pedagogia a ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores como forma de desenvolver uma prática pedagógica alinhada às demandas da sua época, pois se os tempos mudaram, o processo de ensino-aprendizagem também precisa ser reformulado, visto que as práticas de outrora não funcionam mais para a atualidade. Para isso, estabelece a proposta de elementos da pedagogia que estariam relacionados com a reestruturação do currículo e seus conteúdos e de maneiras através das quais tais conteúdos seriam apresentados em sala de aula para os alunos, colocando-os de forma ativa e crítica do processo de construção de sentidos.

O que o NLG (1996) salienta com a pedagogia dos multiletramentos é a ideia de uma nova metalinguagem a ser pensada pelos professores, em que eles e alunos, com base nessa perspectiva, se enxerguem como participantes na mudança social, como aprendizes, e possam ser *designers*, produtores e transformadores ativos de significados dentro de sua comunidade.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos propõe uma redefinição do papel do professor como *designer* de ambientes e processos de aprendizagem, orientados tridimensionalmente a partir da aplicação e combinação criativa de convenções (*design*) e modos de significado (*available designs*), (re) apresentados, (re) contextualizados (*designing*) e, por fim, reconstruídos, ressignificados (*redesigned*).

O *design* em si é entendido como uma fonte de sentidos, pois representa uma ideia, um sentido já dado e convencionado. O *available designs* representam os recursos disponíveis no sistema semiótico que transformam um velho sentido em um novo, como: imagens, representações dos sujeitos na realidade atual, o próprio sentido materializado em uma forma de linguagem semiótica, ou seja, o próprio *design* torna-se um recurso de significação disponível. O *designing* compreende o processo de elaboração e significação desse novo significado envolvendo essa transformação da nova representação, oriundo do *design* e do *available designs*. Por fim, o *redesigned* engloba o resultado dos novos significados e sentidos transformados e produzidos a partir das representação do presente e do passado ressignificados. O quadro a seguir ilustra bem esses conceitos defendidos pelo NLG (1996, p. 77), servindo de aporte para a seleção e análise de atividades:

Quadro 1 - Conceitos derivados do *design*.



Fonte: Aguiar (2012).

Conforme mostra o quadro acima e proposto pela pedagogia dos multiletramentos, é possível pensar uma prática docente que inclua na sala de aula de língua inglesa atividades voltadas para o *design*, *available designs*, *designing* e *redesigned*. Práticas como estas abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo-os questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social (COPE; KALANTZIS, 2000 & LANKSHEAR; KNOBEL, 2003 apud MATTOS, 2014). A própria noção de texto, por exemplo, que antes era voltado ao código de escrita, hoje passa a ter um caráter mais multimodal, pois há outras formas de representar e construir sentidos, dentro e fora da escola, e a língua passa por esse processo ressignificando-se.

À medida que o professor concebe os gêneros textuais a partir de sua natureza multimodal (visto que quando falamos ou escrevemos um texto multimodal estamos usando no mínimo dois modos de representação, palavras e imagens, por exemplo), é consideravelmente facilitado o processo de aprendizagem do aluno. Segundo Mayer (2001 apud DIONÍSIO, 2010, p. 141), "os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas", porque palavras e imagens fazem parte de dois sistemas de

representação do conhecimento diferentes, mas que podem cooperar para uma melhor compreensão dos sentidos presentes em um texto.

A utilização de gêneros textuais específicos como alternativa para a inserção de recursos de sentido a partir da multimodalidade pelos professores nas aulas de língua inglesa é uma boa alternativa para uma melhor aprendizagem de línguas e construção de identidade do sujeito enquanto cidadão, pois a medida que o aluno entra em contato com o conteúdo abordado no gênero, sua visão de mundo amplia. Segundo aponta Bazerman (1997 apud DIONISIO, 2010 p. 135), os "gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos, pois são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar". Nesse sentido, os gêneros textuais servem como aparato pedagógico para o ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula.

1.3 Os contos de fada nas aulas de LI

Os contos de fada, por possuírem uma estrutura narrativa com vocabulário de fácil acesso e trazerem expressões como *once upon a time*, inserindo a criança num tempo indeterminado e excluindo qualquer possibilidade daquela história ter realmente acontecido, acabam por despertar o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade na prática de escrita. Para Radino (2003, p.117), "os contos dão forma aos seus desejos e emprestam-se como um cenário de seus sonhos, aguçando sua imaginação e favorecendo seu processo de simbolização, tão necessários à sua inserção em um mundo civilizado e cultural".

Além de deixar fluir o imaginário, o gênero contos de fada leva os alunos à curiosidade do início ao fim da história. Também fazem com que reflitam, através de metáforas, a estrutura familiar e os conflitos internos do ser humano.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fada têm o poder de exercer efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para seus conflitos pessoais durante a leitura. Dessa forma, os contos de fada não têm relação entre o conteúdo e a vida exterior do sujeito, mas sim com os conflitos internos, pois trabalha questões subjetivas do ser humano.

Em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bettelheim (1980) deixa claro o poder que essa modalidade de leitura exerce na *psique* do aluno, propiciando a emergência de conteúdos inconscientes que muitas vezes não encontram espaço por meio da linguagem. Para reforçar os efeitos que os contos têm na formação do indivíduo o autor diz:

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, estes se tornam lagos profundo e calmo que, de início, parecem refletir nossa própria imagem. Mas logo descobrimos sob a superfície os turbilhões de nossa alma – sua profundidade e os meios de obtermos paz dentro de nós mesmos e em relação ao mundo, o que recompensa nossas lutas. (BETTELHEIM, 1980, p. 323).

Os personagens dos contos de fada apresentam contradições inerentes ao ser humano como o bem e o mal, o amor, a morte, dificuldades financeiras, beleza, feiúra, desobediência, rivalidade fraterna, separação, abandono, mas sugerem que se a pessoa se mostra firme e não se deixa abalar perante as dificuldades, poderá superar seus problemas, atribuindo-lhes novos sentidos, ressignificando-os.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, os contos de fada trazem muitos benefícios. Os contos proporcionam aos alunos contextualizarem situações e emoções internalizadas por meio da leitura, socializando tais experiências com seus colegas. Através da leitura dos contos de fadas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma variedade de habilidades importantes, como a criatividade, a dedução e a assimilação de valores considerados fundamentais pela sociedade (amor, honestidade, paciência, disciplina, motivação, autoestima, entre outros).

Pensando dessa maneira, a literatura é uma grande aliada desse processo que faz com que o aluno desenvolva a imaginação a partir da leitura, trazendo muitos benefícios para o ensino do inglês nas escolas. Segundo Coelho (2005), a literatura traz consigo uma linguagem específica que expressa determinada experiência humana, sendo de grande valor na prática educativa, por favorecer ao ser humano contato direto com sua imaginação. Nesse sentido, o trabalho com contos de fada como ação educativa só tem a engrandecer o ensino-aprendizado dos alunos, por fazer despertar todas essas sensações de natureza humana.

A partir do projeto *Fairy Tales*, foi possível impactar os alunos, fazendo-os se expressarem através da linguagem (verbal, visual, etc.) suas emoções internalizadas por meio das produções textuais construídas. A leitura desse material produzido pelos estudantes reflete, então, esse caráter particular a nível inconsciente da subjetividade humana.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram adotados procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e base interpretativista. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 23), o paradigma qualitativo interpretativista se caracteriza por considerar "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação."

Assim, com o intuito de analisar as produções textuais dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio do gênero contos de fada, parte-se de pesquisa bibliográfica realizada a partir do levantamento da literatura referente aos documentos oficiais para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (LDB, PCNs, etc.), às teorias da aprendizagem (Vygotsky), aos multiletramentos, à multimodalidade, ao uso de gêneros textuais (contos de fada), etc., de modo a explorar os conceitos que irão fundamentar a análise dos dados coletados, sobre os quais trata o tópico seguinte.

2.1 Contexto da pesquisa e coleta de dados

Quanto à coleta de dados, esta foi realizada a partir da seleção das produções textuais sobre os contos de fada dos alunos do 7º ano A de uma escola municipal pública da cidade de João Pessoa, como recorte de uma sequência de aulas desenvolvida pelos bolsistas do subprojeto Pibid Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Ao todo, foram de 4 a 6 produções textuais por turma (do 6º ao 9º ano) atendida pelos bolsistas do Pibid, mas serão analisados neste trabalho apenas três das produções desenvolvidas pelos alunos do 7º ano A, pois, por ser uma das turmas acompanhadas pela bolsista do Pibid e autora deste trabalho, considerou-se relevante a preferência por esta turma pelo fato de a mesma ter presenciado a culminância do projeto *Fairy Tales* em seu dia de estágio juntamente a outros dois bolsistas.

O Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid) – Subprojeto Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba atua desde 2014 atendendo diversas escolas (municipais e estaduais) da cidade de João Pessoa. Esse ano, o grupo que trabalha na escola municipal alvo desta pesquisa desenvolveu, a partir do primeiro semestre deste ano até metade do segundo, um projeto intitulado *Fairy Tales* com os alunos do ensino fundamental. O projeto consistia na elaboração e planejamento de uma sequência de aulas para as aulas de língua inglesa, que tinha como objetivo trabalhar o vocabulário na língua estrangeira e a moral por trás das histórias.

A primeira etapa da sequência de aulas consistia numa aula introdutória para todas as turmas do ensino fundamental com slides abordando, a partir da integração entre elementos verbais, visuais e auditivos, características composicionais dos contos de fada, o vocabulário em inglês de como se inicia (*once upon a time*) e termina (*they lived happily ever after*) uma *fairy tale*, bem como vocabulário dos principais personagens que compõem os contos de fada (*princess, prince, queen, king, witch, fairy, etc*), links e hiperlinks para reconhecimento das histórias a partir de objetos e áudios com resumos dos contos gravados pelos próprios bolsistas para reconhecimento de cada *fairy tale* pelos alunos. A Figura abaixo ilustra o slide que abordou o vocabulário em língua inglesa dos principais personagens que fazem parte de um conto de fada:

Figura 1: Slide da primeira etapa da SD desenvolvido pelos bolsistas do Pibid.



Fonte: Foto disponibilizada pelo subprojeto Pibid Letras-Inglês.

Para a segunda etapa da sequência de aulas, os bolsistas dividiram cada turma em grupos e distribuíram para cada um cartolinas, imagens, lápis hidrocor, cola, etc, para que os alunos produzissem suas próprias *fairy tales* em interlíngua (português/inglês), com base na estrutura composicional de um conto de fada, começando com *once upon a time* e terminando com *they lived happily ever after*, e no vocabulário em inglês previamente adquirido.

Na terceira etapa das aulas planejadas, os bolsistas se subdividiram e desenvolveram aulas específicas para cada série. Para as turmas de 6º anos, foi trabalhado a versão da *Disney*

de *Snow White* e a adaptação fílmica *Snow White and the Huntsman*; para as turmas do 7º ano, os bolsistas trabalharam *Beauty and the Beast*; nas turmas de 8º anos, o foco foi na história da *Cinderella*; e nas turmas de 9º ano, os bolsistas trabalharam a história da bruxa da *Snow White* através do filme *Maleficent*. A etapa final das aulas planejadas resultou na culminância do projeto *Fairy Tales* com a apresentação oral das produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS

Pensando o ensino da língua inglesa através do gênero textual contos de fada, serão analisadas agora as produções dos alunos do 7º ano A à luz dos conceitos desenvolvidos anteriormente. O primeiro conto a ser analisado intitula-se "*Love Proibido*", o segundo "*Julie e o Amuleto do Dragão*", e o terceiro "*Girl Suicide*".

"*Love Proibido*" conta a história de uma princesa chamada Melissa que se apaixona por um jovem trabalhador contratado pelo seu pai, o rei, para fazer serviços de jardinagem no castelo. O pai vê a filha conversando com o jardineiro nas imediações do jardim e a repreende pelo fato dele ser de origem humilde, mas a princesa se abre dizendo gostar muito do jovem e, mesmo assim, ambos começam a namorar meses depois, às escondidas, sem a permissão do rei. Preocupado, o rei acaba por aceitar o namoro tempo depois e a princesa e o jardineiro se casam e vivem felizes para sempre.

A segunda produção intitula-se "*Julie e o Amuleto do Dragão*", que conta a história de uma jovem que ao se afastar do castelo e comer uma maçã se transforma numa menina bem feia, tão feia que ao retornar ao castelo ninguém a reconhece. Para conseguir entrar no castelo, ela aperfeiçoa suas técnicas com a espada. Ao tentar adentrar no castelo, os guardas a pegam e prendem-na numa torre onde se encontra sua madrastra. A madrastra lhe ajuda a fugir dizendo que há, em uma caverna da vila das trevas, um dragão que possui um amuleto em seu pescoço capaz de quebrar a maldição que lhe fizera se transformar em uma pessoa feia. Ao chegar na caverna, Julie derrota o dragão e ele se transforma em um lindo príncipe chamado Erick. Ambos se apaixonam imediatamente. Com a ajuda de Erick, Julie aperta no botão brilhoso do amuleto e volta a ser uma princesa bela novamente. Os dois retornam ao castelo, se casam e se tornam o rei e a rainha vivendo felizes para sempre.

O terceiro e último conto chama-se "*Girl Suicide*". A produção conta a história de uma garota que se cortava porque sofria *bullying* na escola onde estudava. Certo dia, a professora chamou o nome dela em sala de aula e todos os alunos a xingaram de retardada. Ela se sentiu tão mal que foi ao banheiro chorar. Ao chegar em casa seus pais a viram toda cortada e decidiram levá-la ao psiquiatra, mas, chegando lá, ela não abriu a boca para dizer o que estava acontecendo. Ao retornar para casa seus pais sentaram com ela para conversar e passaram a entender o que se passava com sua filha. Dois dias depois, ao retornar à escola, os mesmos colegas voltaram a zoar com ela. Depois desse evento foi que ela se deu conta que ninguém se importava com ela e que a melhor maneira de resolver todo esse sofrimento era se suicidando. Ela toma alguns remédios e, quando estava prestes a pular do nono andar, sua mãe entra no

quarto e a salva. Imediatamente, a mãe a leva ao médico e quando volta para casa a tira da escola e a coloca em outra. A garota para completamente de se cortar e volta a ser feliz junto com seus pais como antes desse pesadelo.

Os três contos produzidos pelos alunos nos revelam histórias distintas mas de grande relevância para o trabalho que está sendo desenvolvido aqui. É possível perceber que a linguagem manifestada nas produções traduzem mensagens do falante aluno que as desenvolveu em decorrência da prática social de cada um. Pois, enquanto sujeitos construídos sócio-historicamente, o processo de elaboração de suas *fairy tales* fez com que os alunos pudessem se sentir parte da história se apropriando do gênero textual contos de fada e da língua utilizada.

Como o grupo de bolsistas do Pibid apresentou na primeira aula da SD a estrutura composicional (*design*) do gênero textual conto de fada, os alunos já sabiam que toda *fairy tale* começava, por exemplo, com *once upon a time* e terminava com *they lived happily ever after*, então eles já sabiam como estruturar a história.

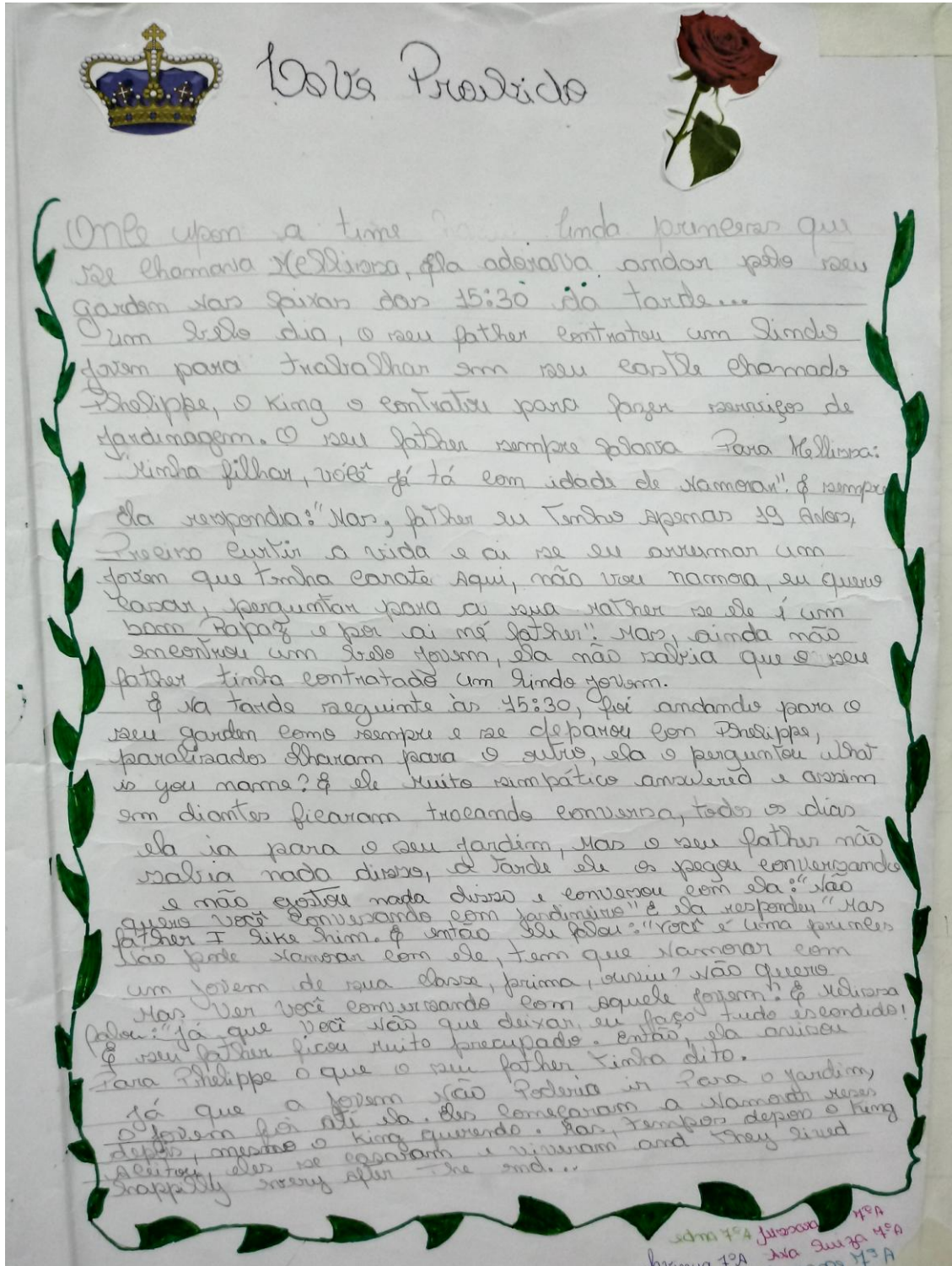
Além do *design* de um conto de fada apresentado, os bolsistas também distribuíram recursos para que os alunos construíssem seus textos de forma multimodal, como imagens de personagens, objetos, animais, lugares, etc, que representavam os contos de fada trabalhados nas aulas anteriores e materiais como cartolina, canetas hidrocor e cola. Os alunos dispunham de todos esses elementos para realização de suas próprias *fairy tales* a partir do *available design* apresentado na primeira etapa da SD.

Durante o processo de produção de sentidos (*designing*) das *fairy tales*, os alunos tiveram todo o apoio dos bolsistas e da professora regente da escola como mediadores durante o processo de construção de sentidos da história desenvolvida e após os novos sentidos atribuídos a ela (*redesigned*).

Para o primeiro conto, intitulado "*Love Proibido*", as alunas partiram da experiência com o conhecido e desenvolveram a história em interlíngua, cujo vocabulário em inglês foi desde os personagens que compõem uma *fairy tale* como *princess*, *prince*, *king*, *castle*, *stepmother*, *father*, etc, até o uso de diferentes tempos verbais (*answered*, *I like him*, etc.) e estruturas como *once upon a time* e *they lived happily ever after*. Além disso, o layout visual da produção nos revela que a rosa (originalmente usado no conto da Bela e a Fera) e as folhas desenhadas ao redor do texto podem remeter ao fato de um dos personagens da história ser jardineiro, assim como o desenho da coroa pode ter relação com a princesa e/ou o príncipe, conectando os elementos visuais com o verbal para que seja produzido sentido, a partir da

transformação do que as alunos tinham disponível. A figura abaixo ilustra a *fairy tale* desenvolvida pelas alunas em interlúngua:

Figura 2: *Love Proibido.*



Fonte: Foto disponibilizada pelo subprojeto Pibid Letras-Inglês.

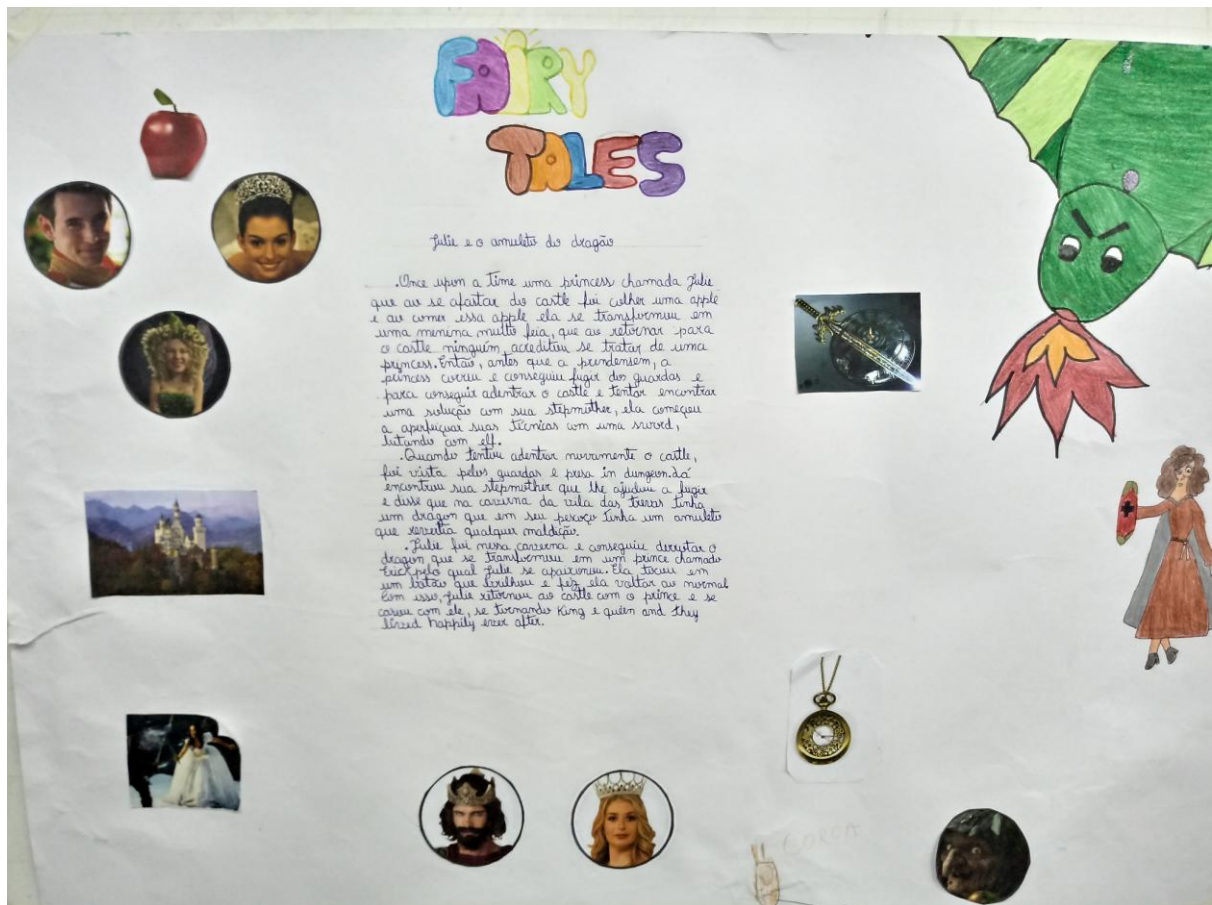
Com o segundo *fairy tale* não foi diferente. Os alunos utilizaram-se do mesmo vocabulário previamente adquirido em língua inglesa e dos mesmos recursos multimodais que os demais, demonstrando identificação com o texto construído e atribuindo novos sentidos com a história desenvolvida (*redesigned*). Diferentemente do estereótipo que se tem das princesas e madrastas (belas e vingativas, respectivamente) presente nos contos apresentados na primeira etapa da sequência de aulas, a *princess* representada pelos alunos em "*Julie e o Amuleto do Dragão*" é feia (em uma parte da história devido à uma maldição), guerreira e luta para conquistar seu castelo de volta com a ajuda da sua *stepmother* (madrasta).

Além dos recursos multimodais utilizados (integração entre o linguístico-verbal, imagens, o uso de cartolina, tesoura, cola, etc) que contribuíram para a formação e transformação de significados da história (*designing*), o grupo que desenvolveu "*Julie e o Amuleto do Dragão*" ainda teve a contribuição de um aluno portador de necessidades educacionais especiais (NEE), que fez o desenho de uma coroa e escreveu o nome do objeto ao seu lado.

As imagens da princesa, do príncipe, da fada, da maçã, do rei, da rainha, etc. escolhidas pelos alunos ilustram a relação de tais personagens com o texto escrito. Mesmo os elementos que não fizeram parte do material entregue pelos bolsistas como o dragão, puderam ser representados por meio do desenho para dar sentido ao que eles queriam expressar.

No caso deste grupo, as produções dos alunos revelaram o potencial que as práticas de multiletramento exerceram na aula de língua inglesa, não só porque permitiram um maior engajamento discursivo dos alunos com a LI a partir da integração de múltiplas formas de produção de sentido, para além do verbal, que permitem a (trans)formação de novas possibilidades, mas também porque essas práticas fortaleceram os processos de inclusão, abrindo espaço para que os alunos falassem de seus dilemas, de suas identidades e de suas experiências através de múltiplos modos de representação. O resultado da *fairy tale* desenvolvida pelo grupo pode ser visto abaixo:

Figura 3: Julie e o Amuleto do Dragão.



Fonte: Foto disponibilizada pelo subprojeto Pibid Letras-Inglês.

Em "*Girl Suicide*", as alunas utilizaram um vocabulário em LI um pouco mais restrito, com apenas algumas palavras, além de estruturas com pequenos desvios, a começar pelo título da *fairy tale*, cujo correto seria *Suicide Girl*. Os bolsistas que as acompanharam conscientizaram do erro e elas só não corrigiram porque teriam de fazer todo o trabalho novamente, mas assimilaram a maneira correta da expressão. Apesar disso, as alunas construíram seu texto seguindo a estrutura composicional do gênero conto de fada, iniciando com *once upon a time* e terminando com *they lived happily ever after*.

No que diz respeito aos aspectos multimodais encontrados na *fairy tale* das alunas, como o uso de imagens como *emojis* e imagens criadas no âmbito das redes sociais para melhor expressar os sentimentos, esses *available designs*, transpostos para o universo dos contos de fada, permitiram que as autoras pudessem expressar seus sentimentos relacionados à história, dentre eles a solidão e o sofrimento que lhe acomete em decorrência do *bullying* sofrido pelos colegas da escola em que estuda. Percebe-se que os *emojis* desenhados expressando tristeza e estado de doença podem estar remetendo a esses sentimentos negativos

A história desenvolvida, apesar de não possuir o vocabulário referente aos contos de fada como nas produções anteriores, revelou uma outra perspectiva do gênero textual conto de fada, pois, a partir da transformação das práticas conhecidas e da (re)criação de novos sentidos, representou um novo olhar através desse gênero para um problema de relevância social.

Na perspectiva dos multiletramentos, os alunos que desenvolveram suas *fairy tales* se tornaram *designers* da sua própria aprendizagem, ao passo que agiram ativamente como participantes do processo ressignificando-se e ressignificando a sua prática. À medida que esse processo de ressignificação ia acontecendo, foi possível perceber uma maior motivação por parte dos alunos em realizar a atividade proposta pelos bolsistas do Pibid. Os alunos demonstraram engajamento durante todo o processo de construção das *fairy tales* à medida que iam questionando sobre seus textos, principalmente com relação ao vocabulário em inglês e em como abordá-lo no texto para refletir e representar suas próprias realidades.

A análise das *fairy tales* nos revelou um pouco desta realidade que os alunos vivenciam dentro e fora da escola, que não pode ser desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem. As três produções analisadas à luz dos conceitos que embasaram este trabalho demonstraram seu caráter social e psicológico, na medida em que refletem práticas e vivências dos alunos, transformadas e representadas a partir do uso de vocabulário em inglês transposto para a estrutura composicional das *fairy tales*, abordada numa perspectiva multimodal, que dá suporte para que os alunos possam, a partir da língua inglesa, (re)criar e atribuir novos sentidos às suas realidades.

Além disso, vale destacar também que o papel da professora regente e dos bolsistas foi fundamental para que ocorresse o processo multimodal de construção de sentidos dos alunos, pois ambos atuaram a todo momento enquanto mediadores do processo, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise das produções textuais dos alunos, à luz de conceitos importantes ao desenvolvimento de um ensino-aprendizagem alinhado com as atuais demandas educacionais, foi possível observar como, a partir da utilização do gênero contos de fadas numa perspectiva multimodal que os alunos se mostraram motivados com a proposta de produção de suas próprias *fairy tales*, construídas com base no vocabulário e elementos composicionais apresentados na primeira etapa do projeto abordado.

A utilização do gênero textual conto de fada numa perspectiva multimodal para a prática educativa do ensino de língua inglesa proporcionou aos alunos contato direto com a língua através de modos de representações diversos e dinâmicos, fazendo com que, a partir dos elementos simbólicos abordados na literatura dos contos de fada apresentados e ressignificados, os alunos atribuíssem novos sentidos à linguagem e suas experiências de vida.

A atuação dos bolsistas e da professora regente da escola foi fundamental na aprendizagem da língua inglesa pelos alunos. Percebeu-se uma ampliação do vocabulário relacionado ao tema contos de fada e a escrita em língua inglesa, bem como um aperfeiçoamento da própria língua materna já que os textos foram escritos em interlíngua, visto que os bolsistas e a professora participaram ativamente da construção das produções textuais dos alunos enquanto mediadores do processo.

Além disso, foi possível perceber o comprometimento dos alunos ao desenvolverem suas produções. Pode-se dizer que o projeto *Fairy Tales* conseguiu despertar nos alunos um maior interesse pela língua inglesa, pois durante a construção de seus contos de fada muitos demonstraram motivação pela atividade proposta e engajamento na execução.

Práticas de ensino como esta proporcionam momentos únicos na vida escolar dos alunos, pois não abordam o ensino da língua de maneira isolada, mas em parceria com outras práticas de linguagem. Destacando sua natureza social, a utilização de gêneros textuais e recursos multimodais caracterizam muito bem essas práticas, pois despertam no aluno não somente um interesse linguístico mas também um conhecimento de mundo, afinal o conhecimento adquirido dentro da sala de aula reflete na sua vida fora da escola e vice-versa, tanto que alguns alunos expressaram através de seus contos experiências negativas vivenciadas por muitos dentro de seus contextos sociais.

O trabalho com as produções dos alunos revela claramente essa relação entre o que o aluno vivencia dentro da sala de aula e fora dela. A partir do desenvolvimento dos contos de fada, os alunos puderam representar por meio da integração da linguagem escrita, visual e oral

o conhecimento que se tinha da língua inglesa e do que vivenciam dentro da escola e fora dela através da criatividade e de simbolismos, fazendo com que ressignificassem a si e à prática desenvolvida.

Enquanto norteadora dessa experiência de docência, a pedagogia dos multiletramentos se mostrou muito eficaz, ao passo que todas as suas etapas foram adotadas na análise das produções textuais dos alunos, contribuindo assim para o alcance dos objetivos pedagógicos almejados.

O projeto *Fairy Tales* proporcionou aos bolsistas do subprojeto Pibid Letras-Inglês uma maior reflexão acerca de suas práticas enquanto professores em formação. A participação e o engajamento em projetos como este permite uma conexão direta com a realidade das salas de aula de língua inglesa e com o ensino-aprendizagem dessa língua, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada da sua prática profissional e de sua inserção em um contexto maior a nível nacional.

A partir de experiências de ensino como esta, os licenciandos estarão aptos a desenvolver uma prática pedagógica mais alinhada com as atuais demandas, realidade e desafios que as escolas apresentam. Sendo assim, tais experiências fortalecem seu processo de formação, contribuindo consequentemente para o fortalecimento de suas identidades enquanto futuros professores, tornando-os mais capacitados a promoverem um ensino de língua inglesa multimodal, conforme as demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. J. D. & FISCHER, A. **A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores.** Leia Escola, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusivas: com os pingos nos "IS".** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas: o imaginário infantil e a educação. Criança: do professor de educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação. v. 38, 2005. 14
- COPE, B.; KALANTZIS, M. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London/New York: Routledge, 2000. p. 239-248.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. et. al (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2 ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.
- DUBOC, A. P. Entrevista concedida a Ruberval Franco Maciel. You Tube, 5 de nov. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG7tKmHO_rI. Acesso em Novembro de 2017.
- FERRARINI, Marlene Aparecida. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa.** Dissertação de Mestrado - UEL, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp125679.pdf>
- JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: . Acesso em: 24 ago. 2017.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 1996.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. **Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PAVLOSKI, E.; YUZAWA, R. L. B. O gênero conto de fadas em aulas de língua inglesa no ensino fundamental: resgate do imaginário. In: Secretaria da Educação do Governo do estado do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão On-line, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_lem_artigo_rejane_lopes_bittencourt_yuzawa.pdf

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ROBEL, J. C.; TONELLI, J. R. A. Eram algumas vezes... : O gênero conto de fadas e sua versão adaptada para o cinema como instrumento contextualizador para o desenvolvimento da capacidade leitora de língua inglesa. In: Secretaria da Educação do Governo do estado do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão On-line, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_lem_artigo_jacqueline_cardoso.pdf

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ANALISADAS

1) Love Proibido

"Once upon a time uma linda princess que se chamava Melissa. Ela adorava andar pelo seu garden nas faixas das 15:30 da tarde...

Um belo dia, o seu father contratou um lindo jovem para trabalhar em seu castle chamado Phelippe. O king o contratou para fazer serviços de jardinagem. O seu father sempre falava para Melissa: "Minha filha, você já tá com idade de namorar". E sempre ela respondia: "Mas father, eu tenho apenas 19 anos, preciso curtir a vida e aí se eu arrumar um jovem que tenha caráter aqui, não vou namorar, eu quero casar, pergunta para sua mother se ele é um bom rapaz e por aí né father". Mas, ainda não encontrou um belo jovem, ela não sabia que o seu father tinha contratado um lindo jovem.

E na tarde seguinte às 15:30, foi andando para o seu garden como sempre e se deparou com Phelippe, paralisados olharam para o outro, ela o perguntou "What is your name?" E ele muito simpático answered e assim em diante ficaram trocando conversa. Todos os dias ela ia para o seu jardim, mas o seu father não sabia nada disso, a tarde ele os pegou conversando e não gostou nada disso e conversou com ela: "Não quero você conversando com jardineiro". E ela respondeu: "Mas father, I like him". E então ele falou: "Você é uma princess, não pode namorar com ele, tem que namorar com um jovem de sua classe, prima, ouviu? Não quero. Mas ver você conversando com aquele jovem? E Melissa falou: "Já que você não quer deixar, eu faço tudo escondido!" E seu father ficou muito preocupado. Então, ela avisou para Phelippe o que o seu father tinha dito.

Já que a jovem não poderia ir para o jardim, o jovem foi até ela. Eles começaram a namorar meses depois, mesmo o king não querendo. Mas, tempos depois, o king aceitou, eles se casaram e viveram and they lived happily every after. The end..."

2) Julie e o Amuleto do Dragão

"Once upon a time uma princess chamada Julie que ao se afastar do castle foi colher uma apple e ao comer essa apple ela se transformou em uma menina muito feia, que ao retornar para o castle ninguém acreditou se tratar de uma princess. Então, antes que a prendessem, a princess correu e conseguiu fugir dos guardas e para conseguir adentrar o castle e tentar

encontrar uma solução com sua stepmother, ela começou a aperfeiçoar suas técnicas com uma sword, lutando com elf.

Quando tentou adentrar novamente o castle, foi vista pelos guardas e presa in dungeon. Lá encontrou sua stepmother que lhe ajudou a fugir e disse que na caverna da vila das trevas tinha um dragon que em seu percoço tinha um amuleto que revertia qualquer maldição.

Julie foi nessa caverna e conseguiu derrotar o dragon que se transformou em um prince chamado Erick pelo qual Julie se apaixonou. Ela tocou em um botão que brilhou e fez ela voltar ao normal. Com isso, Julie retornou as castle com o prince e se casou com ele, se tornando king e queen and they lived happily ever after."

3) Girl Suicide

"Once upon a time girl que se cortava, porque ela sofria bullying e thes parents não tavam nem ai pra ela mas tentava falar com eles mas não adiantava, mas no day na sala de aula a prof chamou o nome dela todos os alunos gritou Retardada ela começou a chorar e saiu da sala de aula e foi pro banheiro e começou a chorar e quando ela chegou em casa the parents viram os braços dela todos cortados e levaram ela ao psiquiatra. Mas quando ela chegou ela não abriu a boca pra falar nada. Eles voltaram pra casa... Chegando em casa the parents sentaram com ela pra conversar... Enfim eles entenderam o que sua filha estava passando. Days two depois..., ela foi pra escola muito feliz, mas seus colegas não paravam de zoar ela dai ela pensou, não sou importante para ninguém, vou me suicidar. No day do suicide com os remédios tudo pronto, ela tomou os remédios e ia pular do nono andar quando sua mãe chegou no quarto e conseguiu salvar sua filha e levou ela no médico e voltou pra casa, mudou a filha de escola e a filha parou de se cortar, ela voltou a ser a menina de antes e ela e the parents voltaram a ser felizes."